

LETRAMENTO TEATRAL CRÍTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS DECOLONIAIS

CRITICAL THEATER LITERACY IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM: LINGUISTIC EDUCATION AND DECOLONIAL PRACTICES

Lindomar Cavalcante de Lacerda Lima  0000-0002-3356-684X
Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Universidade Federal do Mato Grosso
lindomarcclima@gmail.com

Rosivaldo Gomes  0000-0001-8770-6177
Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Universidade Federal do Mato Grosso
rosialdounifap12@gmail.com

Recebido em 28 de fevereiro de 2022

Aceito em 08 de abril de 2022

Resumo: O artigo apresenta algumas reflexões sobre a noção de letramento teatral crítico e, a partir dessa definição, discute dados de uma pesquisa cujo objeto são práticas outras de ensino-aprendizagem da língua inglesa. A pesquisa é de caráter qualitativo interpretativista e do tipo pesquisa-ação, realizada com alunos e alunas dos 6º anos do Ensino Fundamental II de uma escola municipal, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados demonstram que, a partir de uma proposta de ensino pautada no letramento teatral crítico, os alunos e as alunas, partindo dessa visão outra de ensino de inglês apresentam-se mais motivados para a aprendizagem da língua, tendo em vista que não são apenas habilidades ou competências linguísticas que são desenvolvidas, mas também corporeidades, sentidos outros sobre a língua que está sendo apreendida.

Palavras-chave: Letramento teatral crítico. Língua Inglesa. Pós-dramático. Decolonialidade.

Abstract: The article presents some reflections about the notion of critical theatrical literacy and, based on this definition, discusses data from a research whose object is other practices of English language teaching-learning. The research is qualitative interpretativist and action research, carried out with students of the 6th grade of the Elementary School II of a municipal school, located in Campo Grande, in the state of Mato Grosso do Sul. The results show that, from a teaching proposal based on critical theatrical literacy, the students, from this other vision of teaching English, are more motivated to learn the language, considering that they are not only linguistic skills or competences that are developed, but also corporealities, other meanings about the language that is being learned.

Keywords: Critical theatrical literacy. English language. Post-dramatic. Decoloniality.

1. Introdução

É impossível escrevermos sobre teatro e ensino de línguas, especialmente o inglês, sem dispensarmos um espaço para falarmos do canal figurativo de manifestação dessas linguagens – neste caso, o corpo. O corpo em toda sua corporeidade é o veículo que o teatro, mais especificamente o teatro pós-dramático, manifesta a experiência da performance, imbricada ao ensino da língua inglesa por meio de um aporte teatral.

Nesse sentido, o diálogo entre teatro pós-dramático, língua e o corpo tem se desenvolvido em muitas áreas do saber como, por exemplo, na psicologia é usado para expurgar os traumas em pacientes; no direito é usado para simular as performances de advogados(as); em cursos de oratória é empregado para combater a inibição; em arte-educação é usado para aumentar a autoestima dos alunos e das alunas. Assim, observamos que essa relação entre múltiplas linguagens – teatro, língua e corpo – pode estimular o autoconhecimento e comunicação, ampliar o gosto pela leitura, estimular a criatividade, aumentar o senso de responsabilidade e o comprometimento, favorecendo assim a socialização entre os(as) aprendizes, e por fim promover a consciência corporal.

Mais em particular, o uso do corpo, teatralmente falando, funciona como pode funcionar como um aliado hospitaleiro (PESSANHA, 2018) nas aulas de língua inglesa, possibilitando assim aos alunos e às alunas aperfeiçoarem a dicção e a projeção da fala, habilidades essenciais para o desenvolvimento de sua identidade em nível de linguagem. Dessa forma, esses sujeitos também podem aprender a se expressarem melhor corporalmente nas aulas de língua inglesa, uma vez que o corpo, semioticamente falando, é um canal de linguagem como argumenta Heidegger (2003).

A linguagem pertence, em todo caso, à vizinhança mais próxima do humano. A linguagem encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente como que a partir dela se mostra (HEIDEGGER, 2003, p.03).

Neste fragmento de Heidegger (2003), é evidenciado que tudo em nossa volta possui linguagem/conhecimento e a escola, devido sua hierarquização eurocêntrica-neoliberal de ensino, desconsidera isso. Desse modo, ao desconsiderar essas linguagens/saberes outros ela está, concomitantemente, enraizando nos alunos e nas alunas a ideia de que o único conhecimento válido é o escolar. Daí a importância de explorar “essa linguagem [teatral/da corporeidade] que se encontra em toda a parte” (HEIDEGGER, 2003, p.03).

Nessa perspectiva, nossa contribuição com este capítulo é demonstrar que podemos decolonizar (MIGNOLO, 2013) práticas de ensino de línguas, especialmente de língua inglesa, no sentido de irmos a práticas outras, ou seja, decoloniais que podem considerar língua, corpo e teatro como práticas hibridizadas no tocante à educação linguística crítico-decolonial que possa ir além de um ensino focado nas estruturas gramaticais da língua alvo de ensino. Para isso, o professor precisa se municiar teoricamente e pautar-se em epistemologias outras que possam auxiliá-los na configuração de práticas didáticas não europeizantes que possam a orientar os alunos e as alunas a serem protagonistas do seu próprio modo de aprender.

O objetivo principal aqui é apresentar, inicialmente, algumas reflexões teóricas sobre a noção de letramento teatral crítico e, a partir dessa definição, discutir alguns

dados de uma pesquisa¹ cujo objeto de análise são práticas outras e de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2021, 2008) sobre o ensino de língua estrangeira – inglês – no contexto de letramento escolar. O estudo que gera este texto sustenta-se teoricamente em epistemologias dos estudos do letramento crítico (JANKS, 2010; 2016), nos estudos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005, 2006) e nas discussões sobre teatro pós-dramático de Lehmann (2007).

A pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada Crítica/Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), interseccionando estudos de teatro, língua(gem), estudos decoloniais e letramento crítico, configurando-se como um estudo de caráter qualitativo interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), realizada com alunos e alunas dos 6º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Municipal Rafaela Abrão, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Com a realização do estudo buscamos sulear e pensar práticas outras (decoloniais) na educação linguística crítica para e no ensino de línguas (KLEIMAN, 2013; GOMES, 2022).

Os resultados demonstram que, a partir de uma proposta de ensino pautada no letramento teatral crítico, os alunos e as alunas, partindo dessa visão outra de ensino de inglês – abordagem teatral – apresentam-se mais motivados para a aprendizagem da língua alvo, tendo em vista que não são apenas habilidades ou competências linguísticas que são desenvolvidas, mas também corporeidades, sentidos outros sobre a língua que está sendo apreendida, o que corrobora para uma prática de aprendizagem social em que o/a aprendiz sai de sua zona de conforto, da posição de receptor de conteúdo, para uma orientação mais autoral do seu conhecimento em um processo interacional de sua aprendizagem.

O texto encontra-se organizado em quatro seções além desta introdução e das considerações finais, perpassando pela discussão teórica, percurso metodológico e analítico.

2 Teatro pós-dramático e letramento teatral crítico nas aulas de língua inglesa

As contribuições de Lehmann tem muito a nos dizer no tocante ao letramento teatral crítico, termo esse central na discussão que estamos propondo neste artigo. Para esse autor, o teatro pós-dramático não se tratar de mais uma inovação conservadora. A respeito disso, argumenta o autor que

Não se trata apenas de um novo tipo de encenação delirante, mas de um modo de utilização dos signos teatrais que ao pôr em relevo a presença sobre a representação, os processos sobre o resultado, gera um deslocamento dos hábitos perceptivos do espectador educado pela indústria cultural (LEHMANN, 2007, p.15).

Este é o cerne do que estamos chamando de letramento teatral crítico, pois utiliza os signos teatrais como ferramenta de auxílio para o ensino da língua inglesa, não só no sentido de desconstruir o conceito da *mimêsis*² aristotélica e da indústria cultural,

¹Pesquisa submetida ao Comitê de ética da UFMS.

²Termo de origem grega que significa imitar. A mimese é a imitação ou representação de algo. Em sua origem, era o ato de representar uma pessoa através dos gestos e falas, porém, essa pessoa também poderia ser uma coisa, uma ideia, um deus, um herói, etc. Fonte: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-que-e-mimese>

mas também ao que tangencia o próprio conceito de *theatron*³. O letramento teatral crítico segue, portanto, a esteira do teatro pós-dramático por usar em sua episteme o conceito de performance, haja vista que a performance, no pós-dramático, como Schechner (2003) identifica, é operada de uma forma mais rasastética, ou seja, baseada na postura de rasa presente nos rituais indianos. Sobre isso o autor salienta que,

Rasa ocupa o espaço, conjugado o dentro e o fora. A comida é ativamente levada para o interior do corpo e se torna parte dele, trabalhando de dentro. O que era externo transforma-se em interno. Uma estética fundada em rasa é fundamentalmente diferente daquela fundada em *theatron*, o panóptico racionalmente ordenado e analiticamente distanciado (SCHECHNER, 2003, p.337).

As relações que o pós-dramático estabelece com o letramento teatral crítico, rompe com a ideia do panóptico, pois o corpo, a performance e a figuratividade estabelecem uma ruptura com a ideia pré-concebida de existência de um texto de apoio, roteiro, pois se há roteiro não há pós-dramático. Nesse sentido, no tocante ao ensino de uma segunda língua, no caso em questão, a língua inglesa, por uma abordagem pós-dramática, busca-se apropriar os signos teatrais e se transfere o ensino da língua inglesa para um cenário performático no qual se problematiza as relações de existir ou não um texto de apoio.

Assim, nessa relação entre o teatro pós-dramático e o letramento teatral crítico, não se trata apenas de escolher um tema para a realização dessas performances, pois sempre haverá um tema, ou seja, a problematização aqui é quanto a inexistência de um texto prévio e que por não haver a necessidade de um texto prévio, isso não descarta o uso de frases, palavras e expressões da língua e da cultura a serem consideradas/apreendidas.

Cabe deixar claro, aqui, que não estamos propondo nada que tangencia o campo do aleatório e sim o do natural, espontâneo, uma vez que ninguém se comunica com palavras soltas o tempo todo, mas a partir de práticas de linguagem que se materializam em gêneros discursivos em interações sociais (VOLÓCHINOV, 2017). Então, a performance questiona o engessamento da comunicação-interação por palavras ou apenas estruturais da língua algo de aprendizagem e não a forma dos enunciados concretos. Isso posto o texto roteirizado enfatiza e aprisiona a afetividade do aluno da aluna enquanto atores/atrizes que podem desenvolver a performance teatral.

O coringa aqui da questão é, portanto, a diferença que o ensino da língua, sob o enfoque de práticas de letramento teatral crítico, exerce sobre os/as estudantes. Ou seja, diferente da prática conservadora do ensino de língua como código, de roteirização e de repetição de frases engessadas, da aplicação de regras gramaticais de forma passiva o que se propõe é

uma prática de educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial que proporcione às/aos aprendizes um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender, de ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no mundo. Nesse sentido, pensamos em uma educação linguística que considere, por exemplo, que o corpo que aprende línguas é também um corpo

³Termo de origem grega que significa panorama (lugar de onde se vê), ou seja, é o lugar onde as pessoas se reúnem com um objetivo em comum de assistir um espetáculo. Fonte: <http://gruopoevolucao.com.br/livro/Arte4/teatro.html>

constituído (e em constante processo de reconstituição) por identidades sociais de gênero, ou é um corpo não binário, ou é um corpo constituído/performatizado por múltiplas identidades de raça, de gênero, de sexualidades. Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – às vezes nada pacíficas – de poder, de identidades, de diferenças. Relações essas que, em alguma medida, também são marcadas nos corpos negros, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas (que importam!) e que se presentificam em nossas salas de aula. Assim, considero que o ensino de línguas, pelo viés da criticidade, da cidadania-reflexiva e do questionamento, elementos constitutivos de uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial, deve considerar, também, as identidades sociais dos sujeitos que estão em processos de aprendizagem. (GOMES, 2022, no prelo).

Nesse sentido, o letramento teatral crítico expande-se para além de práticas sedimentadas e conservadoras que visam ensinar a decodificar letras e palavras em uma língua estrangeira. Assim, a partir de práticas de letramento teatral crítico há outros recursos que podem ser explorados para confeccionarmos o universo cênico no ensino de língua, neste caso da língua inglesa. Assim, as práticas de letramentos, com enfoque numa abordagem teatral pós-dramática, estão comprometidas com outro tipo de design, com um projeto mais crítico de leitura e de produção de textos, indo além do texto escrito tradicional dramático, como Lehmann elucida

Dramático é todo teatro baseado num texto com fábula, em que a cena teatral serve de suporte a um mundo ficcional: “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo drama”. Com esse conceito de drama [...] [entende-se que] é com o abandono de qualquer intenção mimética, projeto que só pode ser considerado à contraluz da “onipresença das mídias na vida cotidiana desde anos 1970” (LEHMANN, 2007, p.10).

Nesse enfoque, o conhecimento dos/as estudantes deixa de ser adquirido e passa a ser um co-construído, no sentido que esses e essas alunos e alunas, sobre a orientação do/a professor/a e por meio de práticas teatrais, se tornam autores e autoras do seu próprio conhecimento/aprendizado. Com isso, entende-se, então, que o letramento teatral crítico consiste em uma atividade coletiva e não em um produto técnico.

Essa prática outra de letramento está, portanto, inserida no campo da linguagem teatral, buscando um viés mais crítico de ensino, ao invés de práticas de um antigo design (JANKS, 2010, 2016) que se preocupava em “ensinar apenas estruturas da língua” como forma de supostamente encontrar um sentido pronto-acabado para aprendizagem de língua. O letramento teatral crítico surge, aqui, como um *redesign* (JANKS, 2010, 2016), isto é, como uma proposta de ensinar a língua inglesa ressignificando a própria prática de ensino contemporânea.

Assim, o teatro pós-dramático imbricado ao letramento teatral crítico em língua inglesa é um recurso para desenvolver a materialização do pensamento crítico e estimular, de forma natural, o uso da língua, sendo que o seu canal de compreensão é sempre a língua em uso e o discurso. Nesse sentido, é sempre o diálogo, configurado como performatividade, o cerne das práticas do letramento teatral crítico, já que segundo Volóchinov (2017, p.66) “o diálogo [discurso] é a forma básica de

compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma mais importante da interação discursiva”.

Dessa forma, um ensino de línguas vinculado a práticas de letramento teatral crítico é o canal para uma educação linguística crítica, reflexiva, dinâmica e politizada (GOMES, 2022; MONTE MÓR, 2019), sendo que nem o ensino de línguas isolado e tão pouco o teatro isoladamente, conseguem proporcionar ou desenvolver um posicionamento político, relevante e engajado por parte dos/as alunos/as a respeito de questões sociais que afetam o dia a dia desses sujeitos.

3 O teatro e o ensino de língua inglesa: uma pedagogia dos afetos

Partimos da ideia que imbricar o ensino de língua inglesa com o teatro pós-dramático é relevante pois pode corroborar para o desenvolvimento de uma forma segura de aprendizagem e de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: pronúncia, escrita, audição e leitura. Desse modo, o teatro pós-dramático é um forte aliado que pode auxiliar os alunos tanto na fluência quanto nas mais diversas formas de expressão da afetividade humana.

Assim, o teatro auxilia o desenvolvimento da afetividade humana, pois a partir de sua configuração é possível trabalhar com as emoções, com a forma que os atores transmitem esses sentimentos ao público, canalizando assim esses sentimentos para uma catarse coletiva, tanto para quem assiste quanto para quem atua. Dessa maneira, o teatro, enquanto arte dramática e por explorar as formas expressão do ser humano, corporal, narrativa, dramática e sonora, desenvolve sentimentos e sensações. Além disso, pode auxiliar os alunos a aprenderem a lidar com os sentimentos sendo eles reais e fictícios, uma vez que é por meio de todas essas ações que construímos os sentimentos. O teatro trabalha com as formas de expressão de nossos pensamentos manifestados durante a performance.

Sendo assim, com a prática teatral, o professor aprende a distinguir algumas características até mesmo da personalidade de seus alunos, já que durante os exercícios de seu fazer teatral em sala de aula ele pode perceber o que indivíduo/aluno expressa e o que contém no seu íntimo, seu sentimento, suas ações. Por mais que exista um roteiro a seguir, no teatro pós-dramático, os/as alunos/as, enquanto sujeitos teatrais, nunca farão a mesma cena com a mesma expressão e sentimento. Portanto, o teatro é a forma mais sincera e pura de expressão dos sentimentos.

Desse modo, é indiscutível os benefícios que a arte teatral promove ao ser configurada como agente canalizador de sentimentos, pois durante os exercícios de interpretação, uma roda de conversa, já muda todo o design da aula. Sendo assim, os jogos teatrais, como práticas de leitura dramática e exercícios que estimulem a práticas de oralidade, tais como promover uma contação de casos, onde os alunos ouvirem com atenção os seus colegas de sala contarem o que fizeram em casa, auxiliam em muito o desenvolvimento de um ambiente acolhedor, além de romper as barreiras afetivas existentes entre professor e os/as alunos/as.

Relações como essas entre professor e aluno, descritas acima, são uns dos inúmeros benefícios que teatro pode desencadear, quando aliado às aulas de língua inglesa. Nessa prática, portanto, os/as professores/as, por meio do teatro, aprendem a lidar com os/as alunos/as taxados/as como "problemáticos/as", porque sentimentos como a raiva, frustração, baixo estima, desmotivação, indisciplina, ou seja, emoções, que somadas às dificuldades sociais presentes nas escolas públicas, servem para desmotivar cada vez mais os/as aprendizes.

Baseando-nos em tudo que foi exposto até o momento neste texto, esclarecemos que ensinar uma língua por um aporte teatral é trabalhar uma pedagogia outra, decolonizando a pedagogia tecnicista vigente, que não reconhece a autonomia do/a aluno/a, que desrespeita a sua identidade, a sua raça, suas identidades sociais de gênero, sexualidades e que entende o/a aluno/a como um número, como um cliente, desumanizando o fazer professoral. A respeito disso, Freire (2007, p. 31) pondera que,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Aprendemos desde cedo que o professor é o “mediador do saber” e, mesmo no século XXI, com o avanço das tecnologias digitais e de meios outros de se obter informação e produzir saberes, a figura do professor continua sendo crucial e altamente influenciadora. O professor é a figura que, dado ao papel social que assume, detém capacidades de contribuir para construção performática de um cidadão, como também de destruir este cidadão, conforme nos faz lembrar Freire (2007).

Nesse sentido, o conhecimento não pode ser reduzido à aquisição de informações, mas sim voltar-se para uma prática libertadora, revolucionária. Desse modo, devemos adquirir conhecimento para não sermos dominados e é nesse sentido que a sala de aula deve ser um lugar de prazer. Dessa maneira, insistimos na ideia de práticas de letramento teatral crítico em língua inglesa para demonstrar aos/as alunos/as, parafraseando hooks (2013, p. 21), que o ensinar [mas também o aprender] pode se transformar em um ato teatral.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.

O perfil de professor/a que hooks (2013) nos mostra é de um profissional engajado/a, dotado/a tanto de conhecimento teórico quanto de pensamento criativo, reflexivo, crítico, ou seja, um profissional que tem a consciência que uma sala de aula deve ter aquele espírito que inspire ao pensamento criativo-crítico, um ambiente de entusiasmo e não de tédio. Desse modo, a união de técnicas teatrais aplicada ao ensino da língua inglesa pode criar uma “capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2019, p. 3), ou seja, nas aulas, o teatro torna-se também uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: *listenning*, *speaking*, *writing* e *reading* e de maneira lúdica e criativa o

pode auxiliar os alunos a melhorarem a comunicação, combatendo a timidez e melhorando, também, a autoestima.

4 O teatro como uma maneira de sulear uma decolonização no ensino de língua inglesa

O ser humano enquanto ser de linguagem tem a capacidade criativa de criar diversas variações de linguagens, cada uma com sua poética peculiar. Essa habilidade estética, que apenas os seres humanos possuem, é o que nos torna únicos e pode ser compreendida como nossa marca, o mesmo que uma impressão digital estética, pois é a capacidade humana de singularizar um objeto com um valor artístico e criativo ao mesmo tempo.

Assim sendo, na intenção de concretizarmos o exposto acima, o fato de lermos ou assistirmos a uma peça teatral faz de nós seres coadjuvantes desse contexto de comunicação, que por sinal se concebe como produtos-de-atividades-localizadas-socialmente⁴. Dessa forma, não basta sabermos que o texto dramático existe e se faz recorrente, é necessário, também, conhecermos acerca das características linguísticas-interacionais/pragmáticas que demarcam a linguagem que nele se faz presente.

Por isso, recorreremos à compreensão desse entre-lugar que há segundo Adami (2017, p. 63) ao destacar que,

utilizado em estudos literários e linguísticos, de olhar estrábico, o qual segundo Santos J.F. (2009), tem a capacidade de projetar o sujeito epistêmico “[...] numa situação que Hommi Bhabha chamará de entre-lugar: nem aqui e nem lá”. Esse lugar, de certa forma, é privilegiado porque possibilitará uma visão mais ampla, um deslocamento constante, que evita a rigidez do só aqui ou do só lá. (ADAMI, 2017, p.63).

Há, no ensino de línguas estrangeiras, a tendência em priorizar a gramática com foco em resultados de exercícios de compreensão de textos e preenchimentos de exercícios. Esse lugar gramatical focado, no resultado em detrimento da produção do aluno e em suas necessidades individuais cria esse entre-lugar de tensão. Assim, um ensino estritamente gramatical não dá conta de contemplar a língua em seu estado de uso (USHER, 1992, apud ILLERIS, 2013 p. 207), posto que “a aprendizagem experiencial é o meio pelo qual se pode resistir e perverter establishment cultural e educacional”.

As línguas mudam e se diversificam ao longo do tempo-espço e, por isso, a língua configura-se como uma realidade essencialmente variável. Isto posto, consideramos que as aulas de inglês podem ser mais dinâmicas quando pensadas a partir de práticas de letramento teatral crítico, o qual usa a linguagem teatral como aliada no ensino e aprendizado da língua inglesa.

Desse modo, consideramos a linguagem teatral não como instrumento auxiliar no processo, pois assim colocaríamos o teatro em uma posição hierárquica inferiorizada, como se este não fosse tão importante quanto o idioma. Pensamos no sentido em que a linguagem teatral seria um aliado-hospitaleiro (PESSANHA, 2018), pois este enquanto linguagem consegue dialogar, estabelecer uma comunicação com o ensino do idioma.

⁴Para mais detalhes do imbricamento entre produtos-de-atividades-localizadas-socialmente consultar Pennycook (2010).

Diante do exposto, práticas de letramento teatral crítico é uma oportunidade de sulear, de oportunizar, em sala de aula, práticas outras, isto é, decoloniais que prezem pelo desenvolvimento e pelo aprendizado da língua inglesa de uma forma crítica, lúdica, reflexiva, social.

Assim, a ideia de práticas de letramento teatro crítico sustenta-se, também, na ideia de interação entre língua e teatro como construção de sentidos em que o estudante consiga vivenciar, por meio de exercícios teatrais com autonomia, a produção de sentidos em um idioma diferente do seu. Isso decolonializa a ideia do standard linguístico, ou standartização, que é a crença em um padrão linguístico que desconsidera as variações que uma língua sofre no tempo, no espaço geográfico, no espaço social e em situação comunicativa outras. O ensino da língua inglesa por um aporte teatral utiliza a linguagem dramática como ferramenta educacional no desenvolvimento humano, social e intelectual, o teatro pode, portanto, ajudar crianças e adolescentes a ampliar sua visão de mundo, a se relacionar de modo criativo e tolerante com os outros, assim como participar de forma responsável e ativa com o coletivo.

Pensar em práticas de letramento teatral crítico no ensino de língua inglesa implica, também, pensarmos no combate à colonialidade da linguagem que ainda impera no letramento escolar. Esse modo de manter a sobreposição de apenas um modo de ensino e de aprender a “língua ideal” e que figura a falsa noção do falante nativo ideal (RAJAGOPALAN, 2012) como “modelo” a ser imitado na aprendizagem da língua, sustenta-se na colonialidade do poder-saber, conforme nos faz lembrar Baptista (2019, p. 123)

a colonialidade da linguagem constitui-se uma das caras da colonialidade do poder-saber e essa dimensão traz em si ricas questões epistemológicas e metodológicas por incitar uma reavaliação da forma como o conhecimento sobre as línguas e práticas de linguagem tem se erigido e estabelecido na contemporaneidade, além de como essa epistemologia tem contribuído para a invisibilização e/ou apagamento do outro ao servir para manter relações de subalternidade entre sujeitos, línguas e culturas.

Dessa maneira, pensamos em práticas de letramento teatral crítico tendo por base o teatro pós-dramático e práticas, atitudes e tentativas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2013) de educação linguística crítica, decolonial e cidadã (GOMES, 2022; MONTE MÓR, 2019) que não restrinjam o ensino de inglês aos saberes gramaticais da língua inglesa, mas que levem em consideração modos outros de interpretar e reinterpretar (*design e redesign*).

Assim, pensar em sentidos na aprendizagem dessa língua, não só pela modalidade escrita, mas por meio de múltiplas linguagens/semioses, incluindo performances corporais, configura-se como uma prática outra, isto é, decolonial e de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2021), que não ver o prima por uma língua e um falante ideal/modelo, mas pela noção de que falar uma língua é apropriar-se dela, seja como falante nativo ou não-nativo, apropriação essa que inclui seu uso, inclusive variacional, cultural, social.

5 Contexto da pesquisa e análise dos dados

Os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa de base qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), situada no campo da Linguística Aplicada Crítica e configurada como do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Os/as participantes do estudo são alunos e alunas dos 6º anos do Ensino

Fundamental II da Escola Estadual Municipal Rafaela Abrão, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Para análise apresentamos algumas cenas de letramento teatral crítico desenvolvidas com esses/as participantes, no espaço de tempo do antes e depois da pandemia, as quais foram datadas no período de fevereiro à abril do ano de 2020, sendo interrompida durante o período de isolamento, no qual as escolas estavam fechadas e retomadas no dia 02 de Agosto de 2021.

A partir dessas cenas, discutimos as práticas de educação linguística crítica e decolonial por meio do teatro nesse contexto de pesquisa. Cabe esclarecer que a pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, conforme orientações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, os colaboradores do estudo receberam um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE), sendo que os pais dos adolescentes assinaram o termo. O estudo vincula-se ao macroprojeto “Português como Língua Adicional (PLA) no contexto da Amazônia: políticas linguísticas e institucionais de difusão e formação de professores”, cadastrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá, sob o nº de registro PVL1389-202 e ao projeto de doutorado “Letramento Teatral Crítico: uma proposta para o ensino de língua inglesa na educação linguística do Ensino Fundamental na escola pública”.

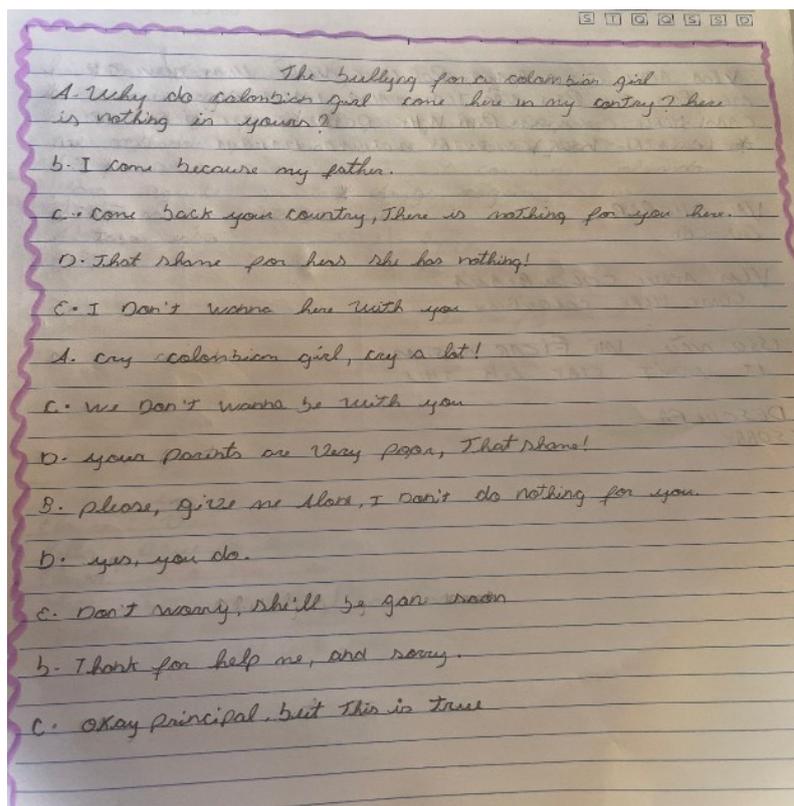
5.1 Cena de letramento teatral 1: a prática autoral - um dos aspectos apresentados na educação linguística para a aprendizagem do inglês

As práticas autorais e coletivas (BRASIL, 2011) são um dos aspectos apresentados na educação linguística, entendidas, aqui, como a capacidade de pesquisar e adquirir conhecimento, partindo-se de capacidades que visam “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 482), bem como “criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico” (BRASIL, 2017, p. 516).

Diante disso, uma prática de aprendizagem mais experiencial e lúdica exerce um efeito colaborativo na forma como os/as aprendizes interagem com o ensino de uma segunda língua. Nesse sentido, descrevemos um recorte de uma aula⁵, realizada com uma turma 7ºano, que estava desenvolvendo o cenário para a primeira peça deles, neste caso Cinderela. O foco, neste trabalho inicial de educação linguística envolvendo práticas de letramento teatral crítico, foi fazer com que os alunos produzissem os textos que iriam interpretar e através desses textos elaborassem os figurinos e os cenários das peças. Na figura 1, apresentamos uma das adaptações fora roteiro elaborada pelos discente com a mediação dos professor-pesquisador.

5 Em função de aspectos éticos da revista, optamos por não apresentar fotos das cenas de letramento teatral da pesquisa.

Figura 1 - Prática autoral



Fonte: Pesquisa de campo.

Na rede municipal de Campo Grande-MS, as aulas são de sessenta minutos e são germinadas, o que dá duas horas em sala de aula, sendo assim há a possibilidade de explorar bem esse tempo de aula, espaço propício para implementação de práticas outras de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, organizamos o ensino de língua inglesa na intersecção entre os conteúdos da grade curricular, de “forma restrita”⁶, em um tempo, para, em outro tempo de aula, trabalharmos esses conteúdos/saberes da/sobre a língua, a partir de um aporte teatralmente, realizando assim o cruzamento com práticas de letramentos teatrais críticos.

Assim, a primeira peça deles foi Cinderela, a qual foi adaptada para as necessidades de aprendizagem da língua inglesa e do próprio contexto de encenação. Os/as alunos/as foram orientados/as para a construção dos cenários, mas assumiram o protagonismo autoral nessa elaboração/construção. Nesse contexto, o aprendizado da língua inglesa se descentralizou da ideia de aprender o inglês para passar no vestibular, conseguir um bom emprego, viajar para outro país, já que o corpo-aprendiz e sua corporeidade foram os eixos condutores das atividades.

Assim, o letramento teatral crítico se presentifica como uma pedagogia outra de ensinar a língua para cidadania, buscando ir além de aspectos linguísticos/estruturais, envolvendo, portanto, objetivos educacionais, sociais e culturais, conforme as orientações (BRASIL, 2011, p.35).

⁶O sentido de “forma restrita” refere-se ao fato de que o currículo de língua ainda continua pautado, em certa medida, em aspectos gramaticais.

a formação de cidadãos envolve, ainda, “a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social”. O cidadão é, portanto, alguém capaz de “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro.

Em termos de educação linguística crítico-decolonial e de práticas de letramentos críticos, foram realizadas atividades que proporcionaram aos/as alunos/as a segurança de sentirem-se autores/as da produção de seus próprios conhecimentos por meio de práticas-de-atividades-localizadas-socialmente, de leitura dramática, da produção de textos, cenários, figurinos, roteiro de marcação de personagens, *storyboard*.

Ao longo do ano, foram desenvolvidas atividades dinâmicas que cruzaram o ensino da língua inglesa com o teatro. Esses exercícios consistiram em trabalhos com mímica, sendo que os alunos tentavam adivinhar palavras relativas aos vocabulários aprendidos durante as aulas e esses vocabulários serviram para compor o repertório linguístico-interacional que era usado na produção das peças.

Assim, essa prática dinâmica, esses jogos teatrais, auxiliar no desenvolvimento de competência teatral, a qual está imbricada a práticas de letramento teatral crítico, pois os sujeitos envolvidos desenvolvem a consciência cênica, crítica e reflexiva que o seu aprendizado não depende de exercícios de perguntas e respostas, muito menos de compreensão de textos com múltiplas escolhas, mas a partir de um uso real, compreensivo e social da língua alvo de aprendizagem.

Desse modo, acreditamos que o ensino-aprendizagem suleado, por meios de práticas de letramentos teatrais críticos, pode auxiliar os/as alunos no sentido de maior colaboração, conforme postulam as teorias pós-dramáticas, pois, como uma práxis pedagógica, o teatro nada mais é que “uma prática social por excelência e, portanto, possui valor educativo para a sociedade, para o comportamento, para a igualdade dos participantes de uma encenação” (LEHMANN, 2007 p.238).

5.2 Cena de letramento teatral 2: negociando sentidos na construção de *designs* na aprendizagem de inglês

Os (multi)letramentos são processos dos novos tempos, configurados de forma multimodal/multissemiótica numa cultura de designs, conforme pontua Rojo (2019). O/A aluno/a, nesse novo contexto, tornou-se um usuário funcional, pois com um celular na mão buscar informações em variadas fontes, contudo apenas ser assumir esse perfil, em tempos de transmutação semiótica, não é suficiente. Assim, é necessário que ele/ela tornou-se, também, um criador de sentidos, isto é, produtor/a de novos designs em múltiplas linguagens/semioses. Quanto a isso, Janks salienta que

A palavra '*design*', ao contrário da palavra 'escrever', funciona em várias modalidades, múltiplas formas de criação de significado ou semiose - você pode criar um texto, um estilo de vestir, uma página, um pôster, móveis, uma sala. Design é uma palavra útil para falar sobre a produção de textos que usam múltiplos sistemas de sinais. (JANKS, 2010, p.19).

O período de calamidade pública, causado pela pandemia da Covid-19, foi forte, mas agora estamos tentando reconstruir nossas vidas, ações profissionais. Nesse novo contexto, trabalhar com outros designs tornou-se uma necessidade e nesse sentido foi preciso redesenharmos práticas outras de ensino. Assim, o momento é de reflexão e não podemos nos eximir da nossa responsabilidade enquanto educadores, uma vez que a pandemia evidenciou a importância da profissão dos professores para o equilíbrio da sociedade.

Dessa maneira, ainda como continuidade das atividades de práticas de letramento teatral crítico, descrevemos a representação de uns dos momentos de encenação que tratou sobre um projeto transdisciplinar proposto pela escola em conjunto com a equipe pedagógica. O projeto envolveu os/as professores/as e focalizou algumas obras de Monteiro Lobato. Foi trabalhado a decolonização de alguns aspectos da obra Sítio do Pica Pau Amarelo, tais como a personagem do Saci Pererê é um garoto pardo e a importância dessa representatividade na literatura brasileira infanto-juvenil; para a personagem da Emília trabalhamos com a reconfiguração tendo a participação de uma aluna também parda; quanto à personagem da Narizinho propusemos que fosse uma menina surda; já Pedrinho foi interpretado por um aluno que possui *deficit* de atenção.

Durante os ensaios, trabalhamos vários aspectos do teatro como ferramenta de inclusão, sendo que nesses momentos foram apresentadas aos/às alunos/as técnicas de contação de piadas e causos do folclore, sendo descentralizado assim aquele clima de comprometimento com um “modelo engessado” de ensaio apenas para memorização dos diálogos, de aquisição de pronúncia. Desse modo, a ênfase foi na possibilidade de tornar esse contexto de ensaio e encenação um ambiente mais acolhedor e menos comprometido com a ideia de aprender para objetivar um fim, uma prova, uma nota.

Nesse cenário, as práticas de letramento teatral crítico surgem comprometidas com esse outro tipo de novo *design*, surgido durante a pandemia, com um projeto mais crítico de leitura e de produção de textos, indo além do texto escrito tradicional. Nesse enfoque, os letramentos teatrais críticos se fazem necessários para compreendermos todos os processos de leitura e de produção de sentidos que circulam em nossa sociedade contemporânea por meio de diversas produções multimodais e que permitem incluir os/as alunos/as na co-construção de aprendizagens durante as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

5.3 Cena de letramento teatral 3: o letramento teatral crítico como uma atividade coletiva-colaborativa para *redesigns* na aprendizagem de inglês

Para finalizar a análise proposta, apresentamos a terceira cena que remete a práticas de letramento teatral crítico a partir de adaptações de peças de escritores tanto da dramaturgia quanto da literatura europeia. Nesse sentido, em uma das aulas com a turma, foi enumerando, no quadro, alguns autores com suas obras, sobre os quais o professor falou resumidamente.

Nesse contexto, destacamos a escolha de Shakespeare e da peça Macbeth, a qual foi selecionada por um grupo composto, quase que na totalidade, por meninas. O grupo propôs as adaptações, trocando o gênero dos personagens principais: Macbeth virou Macbela; lady Macbeth virou o Lord Macbela, Maicon se tornou Micaela, Banquo foi mudado para Branca, Macduff se tornou Macmirna. Contudo, as três bruxas conservaram o gênero feminino, porém trazendo um elemento novo: as protetoras e as conselheiras de Macbela. Por fim, o rei Duncan foi mudado para uma rainha.

A partir dessas adaptações, indicadas/realizadas pelo próprio grupo, podemos notar aqui as influências de alguns saberes decoloniais adquiridos durante as práticas de leitura reflexiva e dramática feitas durante os ensaios, pois relações de gênero e, conseqüentemente, de colonialidade do ser, foram discutidas em sala com os/as alunas.

As adaptações realizadas para a nova versão partiram da leitura crítica feita pelo grupo que, após algumas intervenções por parte do professor-pesquisador, chegou à conclusão que Macbeth corrobora para uma herança patriarcal, pois os personagens antagonistas que contribuem para a disforia da peça são todos femininos, o que sedimenta a imagem da mulher ora como demoníaca, ora como aquela que é levada pela ambição, que trama contra aquele que lhe fornece o sustento, neste caso a morte do rei Duncan.

Nesse contexto, os/as alunos/as resolveram mudar o design original da peça e partiram para a construção de um novo design, isto é, de um *redesign* que de certa maneira promove o empoderamento feminino. A respeito disso, Janks (2016, p. 36-37) nos faz lembrar que “realizar um *redesign* dos textos não é algo difícil de imaginar [praticar] e de ser feito. Realizar o *redesign* e práticas é que é o grande desafio por que nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados em nós” e em práticas sociais que se sustentam em princípios de colonialidade do ser, do saber, do poder e da linguagem (MIGNOLO, 2005; BAPTISTA, 2019).

Diante o exposto, o teatro pós-dramático, aliado ao letramento crítico, desenvolve uma aprendizagem autóctone, dinâmica, crítica e reflexiva da língua fornecendo aos/as aprendizes um conhecimento autoral outro, ou seja, o letramento teatral crítico por imbricar conhecimentos de outras áreas do saber, tais como a literatura, não tem a finalidade de ensinar literatura, como também por usar os conhecimentos do teatro, não tem a pretensão de ensinar teatro, mas aliar essas áreas no processo de ensino de aprendizagem de língua.

Nesse sentido, as práticas de letramentos teatrais críticos têm o intuito de ampliar a visão da área onde este é usado, no caso, do ensino de línguas. Essas práticas têm, portanto, caráter pedagógico e potencial para auxiliar no desenvolvimento do repertório linguístico, de relações interpessoais, do senso crítico e reflexivo dos/das alunos/as em seus processos de ensino e aprendizagem, conforme discutidos a partir da breve análise aqui proposta.

Considerações finais

Os letramentos consistem em uma atividade coletiva e não em um produto pronto e acabado. Os letramentos estão, portanto, inseridos no campo da linguagem, buscando um viés mais crítico de ensino, ao invés do antigo design que se preocupava em alfabetizar como uma forma supostamente de se encontrar um sentido pronto no texto. É nesse sentido outro que surge o letramento teatral crítico, como resultado da lacuna que o velho design do ensino não conseguiu mais preencher e os novos letramentos críticos, com um novo design, têm oportunizado um rizoma de possibilidades à espera de serem exploradas.

Assim, com este texto nos propusemos apresentar, em linhas breves, nossa compreensão sobre o que estamos denominando de letramento teatral crítico como um recurso para estimular a materialização do pensamento crítico-reflexivo, sendo que o canal de compreensão desse pensamento é sempre a língua(gem)/discurso. O letramento teatral crítico surge, portanto, como um *redesign*, como um novo projeto que veio ressignificar as práticas de ensino de línguas contemporâneas, bem como a maneira de ver as linguagens.

Dessa forma, o ensino do inglês se desloca para uma prática social, imbricando o ensino dessa língua estrangeira com a linguagem teatral, corpórea e verbal. Assim, na pesquisa que está sendo desenvolvida o letramento teatral crítico, ao integrar a língua inglesa como prática social, por meio da variabilidade temática das peças, tem por finalidade orientar o/a estudante a ler as situações sociais.

Assim, os/as alunos/as envolvidos/as nas práticas de letramento teatral desconstruíram criticamente nuances patriarcais, por exemplo, presentes nas obras originais que foram adaptadas. Por fim, uma língua só se realiza no seu uso, enquanto prática social, ou seja, como uma atividade diária de troca de informações e interação cultural entre os seus usuários.

Nesse sentido, acreditamos que práticas de letramento teatral crítico podem possibilitar aos/as aprendizes a capacidade autoral, o desenvolvimento do autoconhecimento, o protagonismo de suas produções, corrobora para a ampliação da autoestima, do reconhecimento identitário próprio [e do outro], do senso de equipe e do espírito colaborativo-participativo dos/das alunos/as no ambiente escolar

Referências

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. Uberlândia: **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 out. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **PNLD 2011**: Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - MEC/FNDE – Secretaria de Educação Básica. Disponível em:<<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 12/11/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **O caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, Rosivaldo. Por uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial na formação de professores/as e no ensino de línguas. In: GOMES, Rosivaldo. (Colaboradores). **Epistemologias e cenas de letramentos**: formação docente, educação linguística e práticas de ensino. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, no prelo/2022.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. New York, London, Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (orgs). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas-SP: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter. La descolonización del ser y del saber. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 25-30.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo**. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 22 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Recusa do não-lugar**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

RAJAGOPALAN, K. For the Umpteenth Time, the “Native Speaker”: Or, Why the Term Signifies Less and Less in the Case of English as It Spreads More and More Throughout the World. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. Campinas: Pontes, 2012. p. 37-58.

SCHECHNER, Richard. “What is performance?”, in **Performance studies: an introduction**, second edition. New York & London: Routledge. 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.